

Wenzel, Achill

Schule als Lern- und Lebensstätte für das Kind. Der Anfangsunterricht und der Übergang vom Kindergarten in die Schule

Portmann, Rosemarie [Hrsg.]: *Kinder kommen zur Schule: Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis*. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1988, S. 131-140. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 73)



Quellenangabe/ Reference:

Wenzel, Achill: Schule als Lern- und Lebensstätte für das Kind. Der Anfangsunterricht und der Übergang vom Kindergarten in die Schule - In: Portmann, Rosemarie [Hrsg.]: *Kinder kommen zur Schule: Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis*. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1988, S. 131-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175250 - DOI: 10.25656/01:17525

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175250>

<https://doi.org/10.25656/01:17525>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Achill Wenzel

Schule als Lern- und Lebensstätte für das Kind

Der Anfangsunterricht und der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Vorbemerkungen:

Die gegenwärtige Diskussion um eine pädagogische Gestaltung der Grundschularbeit unterscheidet zwischen der "Grundschule als Lebens- und Erfahrungsraum" und der "Grundschule als Stätte des Lernens". Diese beiden Begriffe können zunächst als Kennzeichnung gelten; wo sie jedoch als Programm oder als Zielangaben dienen sollten, tritt notwendig eine Verkürzung ein. Das geschieht im Hinblick auf ein umfassendes Verständnis von Schule, Unterricht, Lehrer, Kind und Kindgemäßheit, das den unterrichtlichen Alltag leitet. Verkürzungen begünstigen Mißverständnisse, lassen funktionale Sichtweisen entstehen.

Grundlegung des Anfangsunterrichts

Am Verständnis der Konzeption von Anfangsunterricht und der daraus erwachsenden Gestaltung des Anfangsunterrichts muß sich erweisen, ob das Kind die Schule als Stätte des Lernens und Lebensstätte ~~zugleich~~ erfahren kann. Wenn die Grundschule den Erziehungsauftrag in den Vordergrund stellt, dann heißt das, im Interesse der Zukunft des Kindes an dieses Forderungen heranzutragen. Erst in der Auseinandersetzung mit Forderungen kann sich das Kind weiterführende Interessen erwerben, den "Gedankenkreis" erweitern und seine Person entfalten. Es kommt allerdings entscheidend darauf an, *wie* das Kind Schule erfährt, *wie* es bewußtes Lernen kennenlernt und in dieses eingeführt wird, *wie* der Rahmen der Sachauseinandersetzung aussieht, und vor allem, *wie* das Miteinander gestaltet wird.

Im Kindergarten erfolgt keine direkte Schulvorbereitung; er fördert z. B.:

- Das Einstellen auf die Gruppe;
- das Erschließen der Umwelt;
- das Wahrnehmen und
- die Persönlichkeit.

Nun kommen vom Kindergarten Kinder mit unterschiedlichem Entwicklungsstand in die Schule. Aufgabe des Anfangsunterrichts ist es, allen Kindern gerecht zu werden: Jedes Kind soll deshalb die Möglichkeiten zum bewußten Lernen, soll seine Fähigkeiten im Zusammenleben und in Sachbegegnungen entfalten können. Nur so kann eine "grundlegende Bildung" für alle gesichert werden.

Unter diesem Aspekt ist einerseits ein "zielerreichendes Lernen" erforderlich, was die sachlichen Ziele anbetrifft; andererseits geht es um den Anspruch, Lernsituationen und Situationen des Zusammenlebens in der Weise zu gestalten, daß sie die Führung zum eigenverantwortlichen und selbstbestimmenden Handeln, die Hilfe zur Sinnfindung in der Umwelt und die Entwicklung von Werthaltungen verwirklichen können. Hierin liegt einer der Unterschiede zwischen Grundschule und Kindergarten: Beiden Institutionen geht es um Förderung und Erziehung; in der Grundschule findet das Kind zum bewußten Lernen als Hineinfragen in eine Kultur und zwar nicht in Form der Übernahme, sondern indem es seine Arbeit als bejahte Aufgabe erkennen lernt. Andernfalls wird das Kind zur Anpassung verleitet. Es geht also um die Weiterentwicklung des situationsorientierten Lernens: Durch Aufgaben für "Hier und Jetzt" wird das Kind in die Arbeit an seinem Fortschreiten eingesetzt und wird sich dessen bewußt; Schule richtet auf Zukunft aus (Geißler, 1981). Von diesen Überlegungen her wird die grundlegende Bedeutung des Sachunterrichts für den Anfangsunterricht deutlich.

Das Einleben in die Schule mutet dem Kind Leistungen zu. Erfahrungsgemäß gehört dazu die Einstellung auf die neue Gruppe, auf die Lehrperson, ihr Verhalten, ihr Sprechen. Bekannt ist auch, daß die Orientierung auf die Institution Schule hin einer Reihe von Kindern Schwierigkeiten bereitet. Weniger bewußt ist oft, welche Umstellungsleistung vom Kind verlangt wird, wenn z. B. verbale Beanspruchung, wie das Aufsichbeziehen der an alle gerichteten Aufforderungen, das "Aufpassen" beim Zuhörenmüssen, das Sprechen nach dem "Drankommen", an das Kind herantreten, also typische Momente der Schülerrolle. Obwohl solche Orientierungen und Umstellungen zwar wichtige Voraussetzungen für den Aufbau von Lern- und Arbeitshaltung bilden, sind sie jedoch noch nicht entscheidend für bewußtes Lernen, für das Bejahen des Lernens.

Wichtiger als solche äußeren Voraussetzungen ist die gelöste, zuversichtliche, heitere Atmosphäre in einer Schulkasse; Pestalozzi hat deutlich die "belebten Gefühle" vor das "gefährliche Wort" gesetzt (Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz). Diese Zuversicht kommt aus dem Gefühl, etwas Wichtiges zu tun, etwas Sinnvolles vorzuhaben, etwas Notwendiges zu lernen - so wie es zu Hause der Fall ist und im Kindergarten war.

Das Erreichen von Zielen verlangt Anstrengung, Durchhalten und Verzicht, z. B. auf die sofortige Erfüllung motorischer, sozialer oder emotionaler Bedürfnisse. Nur darf es beim Verzichten nicht bleiben bzw. darf das Kind bei der Lösung der Sozialisationskonflikte (etwa Affektivität kontra affektiver Neutralität) nicht allein gelassen werden, sondern diese Leistungen sind ihm sinnvoll zu machen. Damit diese nicht überfordern und das Kind in die Resignation gegenüber seinen Kräften und dadurch sich selbst drängen, ist es erforderlich, das Einleben, die Umstellung und auch die Einstellung als Erweiterung des Handlungs- und Erfahrungsraumes erleben zu lassen. Das geschieht durch "Anwendung" bereits vorhandener und erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in konkreten Handlungssituationen. Deshalb braucht jedes Kind die ihm angemessene Hilfe durch bereitgestellte konkrete Situationen. Nur so kann das Kind seine bisherigen Erfahrungen mit den von den neuen Aufgaben geforderten Anstrengungen in Verbindung bringen.

Übergang und Anfang

Beim Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule benötigt das Kind Unterstützung. Haben wir eben die Forderungen der Schule untersucht, dann müssen jetzt auch die Erwartungen des Elternhauses und die beim Kinde eintretende Veränderung in den Blick kommen. Der Schuleintritt ist - bewußt oder unbewußt - schon lange vor diesem Termin bei Kind und Eltern vorweggenommen. Insofern können kindliche Schulerwartungen ein Spiegel elterlicher Erwartungen sein. Schulkind-sein bringt oft die Erfahrung, nicht mehr spielen zu dürfen, heißt dann auch, immer weiter lernen zu müssen, nie etwas Fertiges oder Vollkommenes vorweisen zu können.

Auf der anderen Seite entsteht beim Kind oft schon ein "Lernwille", eine Fähigkeit zum geistigen Durchdringen von Einzelheiten, eine Bereitschaft, auf bestimmte Ziele hin tätig zu sein. Fröbels Aussage, daß der Schritt vom Säugling zum sprechenden Kind größer sei als der vom Schulknaben zu Newton, kann hier sinngemäß gelten (Die Menschenerziehung). Dieses Alter hat seinen Sinn in sich selbst und damit einen eigenen Wert. Wer aufgeschlossen mit Kindern dieses Alters lebt, wird durch ihre Sichtweisen, Fragen und Pläne selbst zum Lernenden. Die Initiative des Kindes, seine Fragen, seine Neugierde und sein Handelnwollen sind Ausgangspunkte der pädagogischen Arbeit sowohl für den Kindergarten als auch für den Anfangsunterricht.

Je nach Verständnis des Übergangs erscheint die Hilfe für den Schritt in die Schule in unterschiedlicher Weise:

1. Übergang als *Weiterführung* verlangt die Kontinuität bisher vertrauter Formen wie das Spiel, den Gesprächskreis, das Beraten und Mittun des Lehrers und den anregungsreichen Raum;
2. Übergang als *Weiterentwicklung* gesehen fordert, daß z. B. in das situationsbezogene Lernen auch lehrgangsbezogenes Lernen einbezogen wird, daß sich das geführte Lernen im Rahmen der Lerneinheit des Kindergartens zum Unterricht entfaltet, daß sich z. B. die Sachbegegnung zum Sachunterricht wandelt.
3. Übergang unter dem Blickpunkt des *Neubeginns* macht das Einüben in das Arbeitenkönnen, das Erlernen der Übernahme von Aufgaben im Lehrgang notwendig (Wenzel 1979).

Die Einführung in die Schriftsprache verlangt besondere Beachtung und wegen der unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen auch individuelle Hilfen: So muß das Kind Zeichen setzen können, die Schriftfunktion entdecken. Wenn Kinder schon im Kindergarten ihren Namen nachdrucken, mit der Schreibmaschine tippen, dann zeigen sie, daß sie Sprache vergegenständlichen können, sich Aufgaben auf sprachlichem Gebiet setzen können, mit Sprache umgehen können.

Das dreifache Verständnis von Übergang macht deutlich, daß die Rede vom "gleitenden Übergang" oder vom "langsamen Übergehen" etwa zum systematischen Lernen eher zu unzutreffenden Vorstellungen verleitet. Übergang ist weder eine "schiefe Ebene", auf welcher Kinder in die "richtige Richtung" gleiten - dagegen hat sich schon die Reformpädagogik gewandt, und zwar im Hinblick auf die Herbartianer - noch darf die schulische Organisation eine "Gleitfläche" darstellen, mit deren Hilfe der Unterricht reibungslos funktioniert. Demgegenüber muß festgehalten werden, daß das Kind für das Neue bereit ist; erst geht es diese neuen Aufgaben mit den ihm zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten an; durch den Unterricht erwachsen ihm jedoch bald neue Befähigungen zu, welche sich an diesen Aufgaben bewähren müssen.

Die Kooperation von Elternhaus, Kindergarten und Grundschule schafft die Voraussetzung für das Gelingen des Übergangs. Dabei geht es in erster Linie um die Verständigung über die Erziehungsziele und um das Verstehen der jeweils für die verschiedenen Bereiche erwachsenden Konzepte und Gestaltungen. Dem zukünftigen Anfangslehrer entsteht die Aufgabe, so früh wie möglich mit den

künftigen Schulanfängern Kontakt aufzunehmen, damit diese mit ihm vertraut werden und er sich durch Umgang mit den Kindern, durch Beobachtung und Gespräche auf die Kinder einstellen kann.

Schulaufnahme als pädagogische Maßnahme

Auch die einzelnen Schritte bei der Schulaufnahme des Kindes müssen als Maßnahme gesehen werden, dem Kind die Schule positiv darzustellen.

Die Schuleinschreibung bietet über den Verwaltungsakt hinaus Gelegenheit zur Begegnung von Schulleitung, zukünftigen Klassenlehrern, Kind und Eltern. Das gilt auch für die Feststellung des körperlichen Entwicklungsstandes. Bei der schulärztlichen Untersuchung sollten ebenfalls die Eltern anwesend sein. Es geht darum, daß bei keinem der Beteiligten der Eindruck einer Registrierung oder gar der Musterung für eine Institution, der man "ausgeliefert" wird, aufkommen kann.

Dort, wo ein Schulreifetest durchgeführt wird, muß darauf geachtet werden, daß beim Kind eine zuversichtliche Einstellung gewahrt bleibt. Wieder ist der Anfangslehrer aufgerufen, einerseits durch Gestaltung dieser Situation eine positive Atmosphäre entstehen zu lassen, andererseits das einzelne Kind bei seiner Arbeit zu beobachten. Durch das letztere gewinnt er über die Aussagen des Tests hinaus Anhaltspunkte zur Schulfähigkeit des Kindes und Hinweise dafür, wo es zu fördern ist.

Zu den Maßnahmen der Schulaufnahme gehört auch das Gespräch mit den Eltern. Die sich bisher bietenden Gelegenheiten zum Einzelgespräch werden durch die Klassenelternversammlung vor Schulbeginn ergänzt; hier legt die Lehrperson ihre Konzeption des Anfangsunterrichts dar, spricht über die notwendigen Materialien. Dabei kommen auch die Erwartungen der Eltern an die Schule zur Sprache, können geklärt werden. Die kindlichen Schulerwartungen werden so indirekt gestützt. Direkt beeinflußt werden kann diese Erwartung durch eine Kontaktaufnahme mit dem Kind: Schulleitung, Kinder anderer Klassen - oder der zukünftige Lehrer - können vor den großen Ferien jedem Kind einen Brief schreiben. Zur Feststellung des kindlichen Entwicklungsstandes können die Erzieherinnen des Kindergartens wertvolle Beiträge leisten. Aber es geht ja nicht nur um den Ist-Stand. Die Frage ist, wie sich ein Kind entwickeln wird.

Kindgemäßer Schulanfang

Die positiven Schulerwartungen haben sich im Schulanfang zu bestätigen. Dieser umfaßt nicht nur den 1. Schultag oder die 1. Woche, sondern sieht das 1. und 2. Schuljahr als pädagogische Einheit. Diese Sichtweise meint, daß das Kind über zwei Jahre Hilfen bei seiner Umstellung, beim Hineinfinden in das Zusammenleben von Klasse und Schule benötigt, daß ihm in diesem Zeitraum besondere Unterstützung zuteil wird bei der Entfaltung selbstgewählter Aktivitäten, sowie zur Annahme des Lehrangebotes; das bedeutet:

- Positive Einstellung zum bewußten Lernen;
- Erreichen eines Standes im Hinblick auf Selbständigkeit;
- Festigung des positiven Selbstbildes.

Damit sollten die Vorstellungen einer "Elementarschule" mit ihrer Beschränkung auf Lesen, Schreiben und Rechnen oder gar einer "Vorschule" (vor 1920 die Vorstufe des Gymnasiums) überwunden sein.

So kann der erste Schultag zwar etwas Vertrautes, etwa im freien Spiel, beginnen, sollte aber auch in die Schule einführen (z. B. durch eine Lernaufgabe). Die neue Klasse erlebt sich als Gruppe z. B. durch einen Erzähl- oder Vorlesekreis. Der Lehrer muß schon am ersten Tag Sicherheit, Anerkennung und Verständnis spüren lassen (Langeveld, 1960).

In den ersten Schulwochen lernen die Kinder ihren Klassenraum kennen; das Zusammensein führt zu einsichtigen Regelungen.

Das Angebot von Lernmaterialien fordert sowohl zu eigenen Tätigkeiten auf wie zu den ersten Lehrgangsschritten heraus. Die Kinder orientieren sich im Schulgebäude, besuchen dabei z. B. andere Klassen sowie in der Schule tätige Menschen (Lichtenstein-Rother, 1982).

Im ersten Schuljahr muß sich der Unterricht als offen für das "Groß-werden-wollen" (Langeveld) erweisen. Er beinhaltet sowohl Vorgänge aus dem kindlichen Leben als auch die daraus entstehenden Fragen aus den kindlichen Erfahrungen (z. B. Spiele, Besorgungen, Feste, Besuche usw.). Er dient auch dem Kind dazu, aus der Schule in seine außerschulische Umgebung hineinzukommen (z. B. Vorhaben für kranke Kinder oder den Kindergarten, Hilfe für Alte, Brief an die Erzieherinnen, für sie ein Rezept aufschreiben, ein Spiel für die Kinder vorbereiten). Wer die Einbindung des Unterrichts in kindliche Erfahrungen und damit die Eröffnung eines Sinnhorizontes schulischen Lernens versäumt, bahnt den Weg zur Schulverdrossenheit.

Das Meistern derartiger Aufgaben verlangt den "gesitteten Umgang" mit dem Mitschüler, den angemessenen Gebrauch des Klassenraums und die richtige Be-

nutzung seiner Ausstattung. Das Kind erfährt, zu welchen Leistungen es fähig ist; die daraus erwachsenden Könnenserfahrungen führen zur positiven Ich-Erfahrung und damit zur Freude an der Selbstbeanspruchung.

Im zweiten Schuljahr ist das Kind schon eher in der Lage, Mit-Verantwortung in Klasse und Schule zu übernehmen; es kann die Schule als "seine Schule" betrachten. Selbstsicherheit und soziale Erfahrungen ermöglichen das Angehen selbstgesuchter Aufgaben, wie die Einsicht, daß auch die von außen gestellten Aufgaben verpflichtend sind. Arbeitsmethoden werden bewußt und bieten dem Schüler Hilfe für das Erreichen von Lernzielen wie für die Selbstkontrolle. Insofern ist nicht die spielerische Einkleidung von Aufgaben das Problem - sie würde vom Kind als Täuschung empfunden werden - , sondern die Herausforderung aller kindlichen Fähigkeiten durch Aufgaben aus dem sachlichen und sozialen Raum. Auch die im außerschulischen Bereich notwendigen und auch vom Kinde beherrschten Fertigkeiten wie z. B. einen Nagel einklopfen, ein Tier vorsorgen, ein Geschenk herstellen, etwas einkaufen, sich ein Butterbrot machen, sollte der Unterricht einbeziehen. Schule und Leben müssen vom Kind als Einheit erfahren werden, soll die Lernbereitschaft erhalten bleiben.

Ein kindgemäßer Schulanfang macht die Eltern zu Partnern in Schulleben, Klassenleben, Unterricht und Vorhaben. Nur ihr Mitwirken läßt z. B. Schulgarten, Schulküche, Werkraum und Materialausstattung bestehen.

Lernen im Anfangsunterricht

Die Schulerwartungen der Kinder richten sich gewöhnlich zunächst auf das Erlernen der grundlegenden Fertigkeiten. Solche Erwartungen müssen schon im Zeichen des Groß-werden-wollens sich erfüllen und als Ziele wirksam bleiben. Jedoch dürfen noch kaum lernbereite Kinder nicht überfordert und damit in die Passivität gedrängt werden. Lehrer gesteuertes, gemeinsames und selbstbestimmtes Lernen sollen deshalb in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Die Freiarbeit als Weiterführung des Freispiels im Kindergarten bietet dem Kind die Möglichkeit der eigenen Zielsetzung, der selbständigen Wegfindung, der Herstellung eigener oder gemeinsamer Werke. Vornehmlich in der Freiarbeit erfahren Kinder, daß Schule etwas mit ihren Interessen und ihrer Lebensumwelt zu tun hat; diese Unterrichtsform bietet die Möglichkeit, Selbstbestimmung zu üben, also auch dem Gegenstand selbst zu begegnen (Montessori, 1982).



Ein ausreichendes Angebot von Lernmaterialien und eine angemessene Zeitordnung sind ebensolche unentbehrlichen Voraussetzungen für das Gelingen von Freiarbeit wie das umsichtige Beobachten, Beraten und Helfen des Lehrers. Vorhaben, die aus dem Leben der Kinder, aus dem Schulleben und aus den einzelnen Lernbereichen erwachsen können, stehen im Vordergrund der Freiarbeit. Dem Kinde muß auf der einen Seite die Möglichkeit offenstehen, sich auch zurückzuziehen oder auch z. B. wie im Kindergarten mit Bauklötzen zu spielen; auf der anderen Seite soll das Tätigkeitsangebot zum Arbeiten anregen, wie z. B. ein Spielzeug bauen, einen Brief schreiben, ein Bilderbuch verfassen, Spielgeld für ein Kaufladenspiel herstellen. Montessori macht darauf aufmerksam, daß nur ein Kind, das sich konzentriert an einen Gegenstand bindet, zur Freiheit findet. Die Lehrgänge sind zwar an ihrer jeweiligen fachlichen Struktur orientiert. Sie stehen jedoch vor allem unter dem erzieherischen Anspruch des Anfangsunterrichts; insofern müssen sie Situationen des Miteinander bieten, Gespräche ermöglichen, zur Umwelterschließung beitragen, Sprache und Denken fördern. Damit wird das Kind in die Lage versetzt, alle Schritte in den Lehrgängen einsichtig mitzuvollziehen. In ihnen werden weniger "Kulturtechniken" erworben, als ein neues Verhältnis zu sich und der Umwelt gewonnen. Im

Grunde wird auch hier das situations-orientierte Lernen des Kindergartens weiterentwickelt.

Lernen in den Lehrgängen stellt also einen Beitrag zur Bildung und Erziehung des Kindes dar. Insofern sind weder die Reduzierung des Anfangsunterrichtes auf die elementaren Lehrgänge noch deren, die Sachstruktur verfehlende, gesamtunterrichtliche Zusammenbildung vertretbar. Deshalb ist angesichts der Lehrgangsanforderungen weder eine Überlastung durch herbeigeholte Motive erforderlich, noch sollte aus einem Noch-Nicht-Können das Gefühl des Versagens entstehen.

Zielerreichendes Lernen in den Lehrgängen verlangt insbesondere beim Üben die für jedes Kind notwendigen Hilfen, Aufgaben und Materialien; vor allem ist ein angemessener Zeitrahmen erforderlich. Vom Kind bejahtes Üben kann sich sogar in die Freiarbeit hinein erstrecken; hier ist differenziertes Arbeiten am besten möglich. Üben ist damit nicht nur "Einüben", sondern mehr ein "Ausüben", indem z. B. anderen Kindern vorgelesen, für Eltern etwas aufgeschrieben wird, ein Rezept notiert, eine Bastelanleitung gelesen wird. "Zielerreichendes Lernen" macht zunächst die innere Differenzierung im Klassenunterricht, dann aber auch die gezielte Hilfe im Förderunterricht notwendig. Persönliche Zuwendung, ruhige Atmosphäre, Einbeziehung des Spiels tragen dazu bei, einen solchen Unterricht anziehend zu gestalten und keine Diskrimination aufkommen zu lassen.

Oft wird das Üben in die Hausaufgaben verlegt. Dieses an sich notwendige Tun scheitert dann, wenn sich das Kind noch keine Arbeitshaltung und -technik erwerben konnte. Oft sieht das Kind den Sinn des wiederholten Tuns nicht ein; es vermag keine Verbindung zwischen schulischem und außerschulischem Tun herzustellen. Vorbereitende Hausaufgaben können eine solche Beziehung knüpfen: Berichten an die Eltern, Vorzeigen einer schulischen Arbeit zu Hause, Erkundungen, Einkäufe, Ausschneiden und Sammeln. Hier ist jedoch eine Absprache mit den Eltern unerlässlich.

Lehrgang, Üben, Differenzierung und Einbringen der Hausaufgaben verlangen vom Lehrenden eine sorgfältige Zeitplanung. Aus dem Kindergarten kennt das Kind den Ablauf von Freispiel, Frühstück, Stuhlkreis mit seinen Möglichkeiten des Gesprächs, des musischen Tuns und des Lernangebotes. Dieses Letztere erweitert sich in der Schule zu den Lehrgängen. So gehören Morgenkreis, Religionsunterricht, Sachunterricht, Freispiel/Freiarbeit, Lernen in den Lehrgängen, musisches Tun und Bewegungszeit zu den Gestaltungselementen des Anfangsunterrichts. Diese müssen unter Mitwirkung der Kinder in der Weise angeordnet werden, daß ein anregender Wechsel entsteht. In die Zeitplanung



gehören auch Überlegungen zur pädagogisch gestalteten Pause, in welcher sich gemeinsames Frühstück, Spielen und auch Sich-Bewegen ergänzen können. Damit schließt der Kreis unserer Überlegungen. Das Kind im Übergang, im Schulanfang, ist ein vielseitig Lernendes: Ob in den Pausen, beim Spielen, ob in den Lehrgängen, beim Sachunterricht. Dieses Lernen gehört zusammen und kann nicht getrennt werden in Schulleben und Unterricht, in Schule als Stätte des Lebens und Schule als Ort des Lernens. Für den Anfangsunterricht jedenfalls gilt: Will er erziehender Unterricht sein, die Persönlichkeit des Kindes ansprechen und fördern, dann muß er zu einem Teil des kindlichen Lebens werden, das das Kind selbst mit schafft und gestaltet.